

# Lingüística y Pedagogía: Aproximación al punto de vista interdisciplinario

Por Juan Manuel ALVAREZ MENDEZ

No hace falta profundizar demasiado en torno a la problemática de la enseñanza de la lengua materna para tomar conciencia de la difícil situación en que se encuentra. Es frecuente oír las quejas de los profesores, bien porque no ven sus esfuerzos compensados con el rendimiento de los alumnos, bien porque se encuentran desorientados frente a unas investigaciones lingüísticas que desbordan materialmente sus posibilidades. También llegan las quejas por parte de los alumnos ante una asignatura que cuando menos, en la mayoría de los casos y en la mejor salida, les resulta hartamente aburrida y por la cual no muestran ningún interés (1).

¿Qué sucede en la enseñanza-aprendizaje de la lengua? Vayamos por partes y comencemos nuestro análisis por los sujetos que están implicados en ella.

Las dificultades del profesor de «lengua española» a nivel teórico comienzan en verdad cuando se enfrenta ante la problemática lingüística que lo desborda, precisamente por la profusión y la diversidad de tendencias en torno a los estudios que se realizan sobre el lenguaje (teoría) y la realidad de la lengua que tiene que enseñar. Precisamente este divorcio entre la enseñanza y la investigación lingüística ha incidido especialmente en la primera frente al espectacular progreso de los estudios del lenguaje, la actualización de la didáctica de la lengua marcha lentamente.

Hay que reconocer que la proliferación de las teorías lingüísticas —que difícilmente conllevan a una teoría universalmente aceptada— dificultan enormemente la práctica docente previamente a la decisión sobre qué teoría seguir.

Ante esta situación, J. P. Rona (2) apunta como salida para los maestros la siguiente: seguir enseñando lo que cada uno aprendió, pues las alternativas actuales complican —a veces innecesariamente— la decisión docente. Alternativas, por ejemplo, entre seguir las directrices de la Gramática Académica, o el modelo semiestructuralista que marca la Gramática de Amado Alonso y de Pedro Henríquez Ureña —mal conocidas en España a nivel de escuela— o, por último, la gramática de la escuela estructuralista argentina (A. M. Berrenechea, Lacau, Rossetti). Si añadimos a esta triple división de Rona las nuevas corrientes generativo-transformacionales, que ya empiezan a aparecer en libros de textos, el cuadro que se ofrece es aún más desalentador, sin contar un sinnúmero de

(1) Que las cosas «no andan bien» en la enseñanza de la lengua puede reflejarlo la siguiente constatación realizada entre alumnos de la Universidad —muchos de ellos ejerciendo el magisterio, por tanto, conocedores de causa— sobre el siguiente enunciado: «El alumno de la asignatura 'lenguaje' (nivel EGB) se siente normalmente interesado en la materia.» La respuesta consistía en V/F. No vamos a entrar en detalles de objetividad controlada o de exactitud intencional en la respuesta, porque nuestro interés va en otras direcciones. El hecho es que de 83 encuestados sólo cinco respondieron afirmativamente, lo que arroja un porcentaje de opinión bastante significativo.

(2) RONA, José Pedro: «¿Qué gramática debe enseñarse?» En *Español Actual*. Madrid, OFINES, núm. 12, noviembre de 1968, p. 7.

textos que siguen líneas indefinidas e injustificadas. Este es el problema esbozado a grandes rasgos.

A este caos teórico cabe añadir la problemática que conlleva la formación del profesorado denominada, sin precisión alguna, tradicional: aferrados a una formación recibida en etapas ya superadas prefieren permanecer en el inmovilismo, justamente porque en él encuentran la seguridad, dado que la proliferación de estudios teóricos sobre la lengua desborda sus capacidades materiales (profesores cargados de horas de clase y de trabajo). De ahí que, en apariencia, el postulado de «enseñar lo que cada uno aprendió» adquiera un carácter de garantía.

Se puede dar, por otra parte, una postura distinta en el profesorado: afán e interés de superación e innovación verdaderas, pero sin tener los medios adecuados para lograr la puesta al día. En muchos casos los resultados suelen ser negativos: fallan los programas y los métodos de formación y faltan cursos de posgrado. En estas condiciones, la confusión es más frecuente que la preparación auténtica.

Si fijamos nuestra atención, además, en el rendimiento de la asignatura «Lengua Española» la problemática se complica: miles de horas dedicadas a una materia **fundamental** que, aparte de carecer de interés para los alumnos, no logra unos objetivos claramente definidos. El bajo rendimiento de la enseñanza, o más directamente, del aprendizaje, se refleja en esta proporción inversa de horas de clase y aprovechamiento.

La situación, lingüística y pedagógicamente hablando, es poco esperanzadora y afecta por igual desde puntos de vista distintos al docente y al discente. ¿Qué hacer? No existen fórmulas mágicas. La solución, según Rona, consiste en que cada profesor enseñe su gramática, la que él aprendió. Con lo cual volvemos al principio, en un círculo vicioso, aunque éste sea aparentemente más seguro. Por eso no nos parece la solución, aunque sí una salida coyuntural, digamos, para la situación embarazosa en la que el profesor, sobre todo, se encuentra y cuyas consecuencias «padece» directamente el alumno. Hay que buscar soluciones más definitivas. Y la solución viene dada, desde nuestra perspectiva, por la formación académica del profesorado que exige una iniciación a la lingüística y una aproximación a la bibliografía elemental sobre el campo, por una parte, y a la renovación metodológica de la enseñanza que se deriva de los planteamientos lingüísticos básicos, por otra.

Se nos puede objetar: ¿Pero es que acaso se propone que el maestro de lengua sea lingüista, especialista en la ciencia del lenguaje? Tratemos de justificar nuestro enfoque.

Si a veces se achaca al lingüista desconocer el campo de la pedagogía y didáctica —«saben mucha teoría, pero no saben enseñarla»—, por la misma razón podría acusarse a los educadores de su desconocimiento, o, cuando menos, falta de información adecuada y suficiente de la ciencia del lenguaje. Y, sin embargo, la realidad es ésta: muchos lingüistas, si no todos, trabajan en la enseñanza o tienen que ver con ella. Por su parte, un porcentaje relativamente elevado de educadores está dedicado a la enseñanza de la lengua. Teóricamente, pues, lingüística y pedagogía son dos campos independientes, mientras que la práctica, en el sentido de que el lingüista enseña, es decir, se concierte en maestro, los aproxima de tal modo que llegan a superar los límites entre ambas disciplinas en el momento en que el maestro de lengua es pedagogo-lingüista.

Las premisas anteriores invitan a una toma de conciencia: el maestro de lengua no puede ya ignorar las investigaciones lingüísticas. Y ello por dos razones principalmente: primero, debe conocer la lingüística porque su tarea no se limita sólo al campo de la pedagogía; segundo, porque su labor educativa se verá enriquecida y potenciada por el apoyo que le prestan los estudios sobre la lengua, que es el campo sobre el que ejercita sus conocimientos. En este sentido, la lingüística contribuye a cimentar la práctica docente y su conocimiento se torna en requisito imprescindible para fundamentar científicamente la enseñanza de la lengua. Sólo estudiando y conociendo la teoría del lenguaje podremos obtener la fundamentación científica (mayor rigor, por tanto) en la práctica docente y un punto de vista, si no total —objetivo estrictamente del lingüista—, sí global. De lo contrario, repetimos, sería caer —o no salir— de un

mismo círculo, reduciendo la enseñanza a una serie de nociones, transmitidas por repetición, con una metodología inadecuada, puesto que no cuenta con las nuevas aportaciones. Es necesario, según este planteamiento, deshacerse de la vieja creencia según la cual el poseer una lengua, y mejor aún, si es la lengua materna, es suficiente garantía para enseñar sobre la lengua; es preciso desterrar esta idea y tomar conciencia de que, siendo la lingüística una ciencia, hablar una lengua no es razón suficiente para enseñarla. De aquí, repetimos, la necesidad ineludible de conocer los estudios relacionados con el lenguaje. De este modo tendrá conocimiento no sólo de lo que enseña, sino también de la razón por la cual prescinde de unos aspectos y no de otros, de unas tendencias o de otras. En concreto: ¿por qué se enseña gramática tradicional o gramática estructural, o gramática generativa? ¿Por qué seguir una corriente y no otra? ¿Por qué cambiar la orientación de los estudios de lengua a nivel escolar? ¿Qué aporta la lingüística a la didáctica de la lengua? ¿En qué medida una aproximación sistemática, científica, al funcionamiento de la lengua puede ayudar a la enseñanza de la lengua misma y su correspondiente aprendizaje? ¿Acaso son diferentes y hasta qué punto, la descripción pedagógica de la lengua? En definitiva, ¿para qué se estudia lingüística si no es para conocer y dar a conocer el mecanismo y funcionamiento de la lengua?

Creemos que una labor consciente didáctico-pedagógica en el campo de la lengua debe comenzar planteándose en estos términos y a partir de estos conocimientos lingüísticos generales, a no ser que en una actitud acomodaticia, el profesor siga «enseñando lo que le enseñaron», lo cual es dar por perdida de antemano la empresa en la que él mismo está embarcado. Y a este nivel, lingüística y pedagogía se necesitan y complementan inevitablemente, si se pretende huir del más puro verbalismo pedagógico y del más refinado formalismo lingüístico.

Si bien la pedagogía tiene unos objetivos propios, relacionados con su campo de estudio, y la lingüística tiene objeto y objetivos específicos, de algún modo ambas disciplinas tienen en común el centro en las que las coordinadas se encuentran. Nos referimos a la enseñanza, enseñanza de la lengua, por supuesto. En esta dirección, la lingüística tiene mucho que aportar, tanto en contenido como en metodología; por su parte, la pedagogía, con sus técnicas, es la condición sin la cual la labor docente se vuelve estéril: no sólo basta saber; hay que saber cómo se debe enseñar, a quién se debe enseñar según las condiciones que impone el desarrollo psicofisiológico del sujeto y en qué medida deben ser distribuidos los contenidos de conocimiento. La psicología del aprendizaje, concretamente, responde a algunas de estas exigencias.

De lo dicho se podría llegar a pensar que el maestro debe ser lingüista y, a la vez, el lingüista, pedagogo. Para evitar el riesgo de caer en una solución simplista de nuestro planteamiento, es suficiente recordar que en la base de cada una de las dos disciplinas el objeto de estudio y los objetivos que se persiguen son distintos. Mas sucede que tratándose de la enseñanza de la lengua, ni todo es pedagogía en su quintaesencia, ni todo es lingüística en su vastedad. Por eso, si el maestro no debe ser necesariamente lingüista ni, por tanto, un experto ni especialista en la materia, sí debe tener la suficiente familiaridad con aquella ciencia que viene a ser la fuente inmediata de sus conocimientos. La iniciación a la lingüística y la aproximación a los textos fundamentales es una exigencia inexcusable de su propia tarea docente. Con ello se supera la actitud pasiva de aceptar nociones y conceptos gratuitamente «por rutina». De esta toma de conciencia a la que hemos aludido surge un replanteamiento de la didáctica de la lengua que comienza por clarificar el campo de los estudios lingüísticos.

Del conocimiento de la lingüística y del contacto con ella se llega así a una **actitud conceptual crítica** frente a la lengua, que permite mantener una posición independiente frente a autores o corrientes concretas. Con lo cual las perspectivas de actuación, lejos de perderse o de limitarse, se enriquecen. Justamente esta actitud viene a ser el punto de referencia gracias al cual se dispone de una base para redefinir los objetivos de la enseñanza y la metodología de trabajo. Llegamos, de este modo, a los fundamentos mismos de la didáctica de la lengua, en el sentido de que el maestro con este bagaje teórico de conocimientos dispone de unas condiciones adecuadas para atender al aprendizaje y perfeccionamiento del lenguaje de sus alumnos de una manera metódica y consciente, conforme a unos principios científicamente fundamentados.

En el campo de la docencia esta actitud es condición necesaria para alcanzar los objetivos fundamentales de la enseñanza. Adherirse a una tendencia determinada es cerrar las puertas a otras posibilidades positivas y fecundas de experimentación y de estudio. Esta «independencia de escuela» a que aludimos es particularmente importante para los años de escolaridad en los que los mayores esfuerzos apuntan a la **adquisición, conocimiento y utilización** del idioma y los recursos que ofrece, tanto para la comprensión como para la expresión, en los dos aspectos elementales, esto es, oral y escrito.

Insistimos sobre este punto. Las posibilidades del profesor de lengua vienen delimitadas por las fuentes de información de que dispone. En muchos casos estas fuentes no van más allá del libro (o los libros) de texto. Esto, a su vez, condiciona el tipo de actuación en el aula, restringiendo su función a ser mera llave de paso entre el texto que explica y el alumno a quien informa (¿enseña?, ¿instruye?). Ahora bien, si respalda una formación académica adecuada, esta función simplemente transmisora se rompe o, por lo menos, se enriquece en el sentido de que su propio horizonte se amplía. Ya no es cuestión de seguir la tradición por la tradición, como tampoco se trata de seguir la innovación por la innovación. Se trata, más bien, de actuar en la enseñanza de la lengua apoyado por la teoría que justifica su labor docente. Le asegura, además de la independencia, la no sumisión a unos conocimientos restringidos y condicionados por las fuentes tradicionales. Al mismo tiempo, esta actitud cimentada científicamente sobre estudios del lenguaje le permite una capacidad de creación metodológica adecuada al propio contenido de la materia que enseña.

Estas son las razones por las que el conocimiento de la lingüística se vuelve necesario, pues sobre ella se erigen los pilares en los que descansa la labor encaminada a la enseñanza y el correspondiente aprendizaje de la lengua, en sentido lato.

Continuando nuestro análisis encontramos otras razones que pueden justificar hasta cierto punto (?) la actitud de los alumnos ante la asignatura de lengua. (Por supuesto que no pretendemos un análisis exhaustivo de todas las variables posibles que influyen en esta actitud, pues dependen de un sinnúmero de factores que habría que estudiar más detenidamente). Y es que, sobre todo, al alumno se le tiene poco en cuenta, y menos aún a la realidad lingüística que **él aporta**, pues está inmerso en ella. La dirección que apuntamos para integrar al discente en la clase parte, entonces, de la **comprensión y aceptación** del entorno sociocultural en el que comúnmente se desenvuelve.

Proponemos trabajar a partir de este contexto porque constituye la base sobre la que se pueden alcanzar los objetivos finales y porque es el único dato asequible sobre el que se pueden afirmar progresivamente las estructuras lingüísticas con las que el niño llega a la escuela y que ya ha adquirido de un modo espontáneo en su comunidad lingüística. Seguimos en esto un orden cronológico: primero se habla, luego llega el estudio y la reflexión sobre la lengua. La adquisición natural del niño, en su proceso evolutivo, salva las distancias entre una etapa y la otra, con lo cual facilitamos el proceso natural de aprendizaje. En este sentido es realmente importante reconocer al niño como una entidad idiomática definida, lingüísticamente estructurada, como un usuario de la misma lengua que se le pretende enseñar. De aquí se debe partir para construir un modelo de aprendizaje con una metodología apropiada a la lengua del niño y a aquellas nociones nuevas que se le quieren enseñar. Lo importante es no perder de vista que si, por una parte, la lengua es para el alumno una serie de contenidos formales que necesita conocer y aprender, por otra es un medio de expresión y de comprensión en el ámbito más amplio de su experiencia como hombre. El mayor rendimiento docente, por tanto, reside a corto y a largo plazo en la integración de los aspectos y no en la ruptura entre su aprendizaje teórico y su experiencia vivencial. Para lograrla es imprescindible enseñar **desde** —no al margen, ni fuera de— el campo de experiencia en el que el sujeto de educación está comprometido.

De este modo se logra una enseñanza que integra su vivencia-experiencia lingüística y el aprendizaje del sistema. En definitiva, proponemos partir de la lengua natural y espontáneamente adquirida por el niño y desde la que debe comenzar la sistematización docente. El niño conoce su lengua, en un sentido pragmático. En efecto, habla, entiende, y cuando unas estructuras determinadas se salen de las normales modalidades,

no las identifica como de su lengua, es decir, no las comprende. Nos acercamos en este enfoque a la **competencia** generativa y nos apartamos de ella en cuanto que nuestro punto de partida es eminentemente más pragmático e inmediato.

Nos referimos a estructuras normales. De aquí la importancia que concedemos al uso idiomático, al hablar concreto, la actividad lingüística, que empalma, de este modo, con la actividad docente. No hay oposición de sistemas, el que el niño reconoce como suyo y el que se le quiere imponer a través de la enseñanza, sino integración progresiva y ascendente hasta llegar al conocimiento intrínseco del sistema y a su rendimiento funcional en la comunicación. La lengua culta media normal permanece en este caso como punto de referencia. La tarea educativa consiste sustancialmente en sistematizar y concienciar esa adquisición primaria con el fin de llegar a comprender y a utilizar los recursos posibles que ofrece el sistema. Se trata, por tanto, de ir de lo ya dado, de lo conocido a lo desconocido, según una jerarquización programada conforme a una serie de contenidos formales que debe dominar (aprendizaje) y conforme con unas necesidades de comunicación dentro de su campo experiencial a través del cual se integra y se diferencia dentro de una comunidad específica (expresión). Desafortunadamente, en la práctica docente esta dimensión y esta tendencia integradora no se suelen tener en cuenta. Y ésta podría ser la razón: la lengua, en sentido amplio, es **una materia** del currículo que hay que dar, y es, en muchos casos, un **libro de texto** que hay que explicar (y aprender). El resultado inmediato es que la dinámica de la lengua —enraizada en la misma experiencia del ser-hombre— queda paralizada, fosilizada en la letra impresa. Entonces se le enseña al niño un sistema lingüístico correcto, académico, culto, olvidando que el niño posee su sistema idiomático propio, válido y suficiente para su comunicación. Resultado: el niño aprende un sistema para-la-escuela (=para-el-examen); el niño sigue empleando fuera del aula el sistema de su propia comunidad. Con el tiempo, el sistema impuesto en la escuela queda relegado —u olvidado, sobre todo en ambientes rurales— para situaciones específicas, mientras que el sistema adquirido espontáneamente por el niño crece y se desarrolla con su propio crecimiento. Lo que proponemos es que en el medio escolar principalmente no se considere el lenguaje como algo externo al sujeto y totalmente acabado (ergon) que se transmite como herencia aséptica de tradición y cultura; es necesario tomar conciencia de que el lenguaje es, como recientemente han acentuado las teorías generativo-transformacionales, una manifestación dinámica (energeia) del hombre.

Si antes hablamos de lengua culta media normal es necesario hablar de variantes dialectales, porque es la única forma válida de abordar y de comprender el sistema de nuestra lengua. Sin que esto signifique atentar contra la **koiné lingüística**, es preciso dar el valor que les corresponde a las demás modalidades idiomáticas. De este contacto con la realidad lingüística inmediata, la didáctica de la lengua saca sus propias conclusiones tanto para la corrección como para la creación, aspectos imprescindibles en la tarea educativa. Se puede determinar entonces con mayor precisión y mayor objetividad la forma de lengua que ha de aprender el niño partiendo de la lengua normal dentro de la comunidad idiomática en la que vive. Es necesario, según este planteamiento, que el profesor tome conciencia de la existencia de una variedad considerable de normas lingüísticas dentro del sistema común español. Nos referimos, en términos generales, a las peculiaridades idiomáticas que tipifican modos concretos de hablar: andaluz, canario, asturiano, etc., dentro del dominio geopolítico español. Lo mismo cabe decir de cada uno de los países hispanoparlantes, en los que la diferencia se establece por países, y dentro de cada país, por regiones (¿cuándo nos convenceremos de que el «español de América» no existe como entidad?). Pues bien, si reducimos sustancialmente la cuestión que nos ocupa, el problema que se establece a la hora de la enseñanza es saber cuál de esas normas tiene preponderancia sobre las demás. Y en caso de una respuesta unánime e inequívoca, qué papel desempeñan las otras normas representativas de otros tantos modos de hablar.

Una respuesta simplista y tantas veces socorrida consiste en afirmar que la Real Academia de la Lengua Española es el «Magister dixit» de la lengua. Las consecuencias, sobre todo en países o regiones que no siguen la «Norma de Madrid», han sido deplorables: al pretender imponer una norma única en la enseñanza, con total olvido del

modo concreto de hablar de cada región o país, el resultado más evidente ha sido que el niño aprende una serie de nociones que de ninguna manera llegan a incidir favorablemente en la lengua que le resulta usual, porque la habla y porque la oye. En una palabra, se llegan a yuxtaponer dos sistemas: el que el niño adquiere por vía natural a través del contacto directo con la familia, con grupos afines, con la comunidad idiomática regional o nacional, y el sistema que se le quiere imponer, siempre ajeno a la realidad que él vive y, en consecuencia, innecesario y superficial desde sus propias perspectivas.

Afortunadamente esta actitud ha ido cambiando —está cambiando—. Los estudios provenientes del campo de la lingüística han demostrado que en materia de la lengua tal actitud academicista es insostenible porque, en esencia, si bien es cierto que la lengua hay que regularla, de ninguna manera se puede desentender su enseñanza del contexto vital más amplio en la que se desempeña y en el que vive el discente. Y surge así un nuevo enfoque en la lingüística que conlleva unas consecuencias de incalculable valor para la pedagogía: no se puede desentender el conocimiento de la lengua, de la lengua viva de la comunidad que la utiliza y en la que el niño está sumergido. En otras palabras, es necesario prestar la atención que merecen las distintas normas lingüísticas que conviven dentro del sistema español. Precisamente nuestro punto de vista parte de esta base. Y así llegamos a proponer una enseñanza fundamentada sobre la lengua que el sujeto de educación posee. De aquí proponemos llegar a un aprendizaje de la lengua culta media del diasistema (instrumento común, en consecuencia, a todos los países de habla hispana y válido tanto a nivel escrito como oral). Atendiendo a la enseñanza, podemos identificar **grosso modo** y con las salvedades oportunas esta «media lingüística» con la normativa emanada de la Real Academia de la Lengua, entendida a su vez como una auténtica «Academia de Academias» (lo académico no tiene nada que ver con el academicismo).

La tarea del docente se enriquece así por el apoyo que le presta la lingüística general y los estudios sobre la lengua materna que él enseña. De este modo la lingüística contribuye a dar a conocer los fundamentos de su acción educativa. Contribuye igualmente a determinar la forma del lenguaje que ha de aprender el niño partiendo de la lengua normal dentro de la comunidad idiomática en la que está integrado. Además contribuye, por una parte, a fundamentar con criterios de rigor científico la actividad prescriptiva (normadora) en la enseñanza al tener en cuenta la variedad de normas que constituyen el sistema lingüístico español y, por otra, con criterios realistas (parte de la observación directa sobre los hechos de lengua) en cuanto que la lengua desempeña en esta dinámica el justo papel que le corresponde como instrumento de comunicación entre los sujetos de una misma comunidad lingüística (en este sentido es que la enseñanza de la lengua deja de ser arte para convertirse en ciencia). Entra en juego, de esta forma, aparte del interés y la receptividad del alumno, su aptitud de aprender, estimulada por el medio natural en el que él, como sujeto activo de la comunidad, participa.

De las premisas anteriores se desprende todo un programa para la aplicación didáctica en la enseñanza. Aceptar la lengua que el niño trae a la escuela es aceptar al niño como una entidad lingüísticamente estructurada (Martinet). Es también partir de lo dado, ir de lo conocido a lo desconocido y construir un modelo de aprendizaje apropiado a las circunstancias en las que la enseñanza y los sujetos en ella implicados se encuentran. Es decir, tenemos la base del edificio. Es necesario partir de aquí para llegar a conocimientos mayores y más profundos. Esto implica una nueva estructuración de programas y de enseñanza que abarque una revisión amplia de la metodología, por una parte, y de los materiales utilizados en la enseñanza, principalmente los libros de texto, por otra.

La importancia sobre estas condiciones consiste en programar la enseñanza de acuerdo a la lengua, y no en acomodar la lengua a unos programas estrictos de enseñanza. No consiste, por tanto, en manipular la lengua, sino en planificar desde la lengua. En el aspecto pedagógico esto significa planificar **con** el sujeto de educación.